

PLANEJAMENTO, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS DE BOLSISTAS DO PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MIRACEMA DO TOCANTINS – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Keslen Suianne Pereira dos Santos¹

Gislayne Dantas de Oliveira²

Kethlen Leite de Mouro-Berto³

RESUMO

Este relato de experiência apresenta vivências de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em turmas da Educação Básica no município de Miracema do Tocantins, com foco nos desafios e aprendizagens do cotidiano escolar. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1998) e na pedagogia crítica (Freire, 1996), o estudo buscou compreender como práticas pedagógicas se articulam — ou deixam de se articular — e seus impactos na formação inicial docente. A metodologia envolveu observação participante, registros reflexivos e intervenções planejadas coletivamente. Constatou-se, em diferentes momentos, ausência de planejamento pedagógico consistente, inclusive em dias de regência habitual, e a adoção de atividades de caráter ocupacional, sem intencionalidade clara, evidenciando fragilidades na organização do trabalho escolar. A comunicação com as crianças mostrou-se determinante: abordagens autoritárias geraram medo e retraimento, enquanto práticas de escuta e incentivo promoveram engajamento e protagonismo, como no ensaio musical conduzido pela equipe, no qual uma aluna tímida assumiu papel principal com segurança. Também se identificou uso restrito e pouco eficaz de recursos tecnológicos, como a tentativa frustrada de exibir vídeo via datashow por dificuldades técnicas e falta de familiaridade com a ferramenta. Os resultados apontam que práticas pedagógicas significativas exigem planejamento intencional, comunicação respeitosa, uso qualificado de tecnologias e um ambiente escolar inclusivo. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências docentes, reforçando a importância de integrar teoria e prática no processo formativo.

Palavras-chave: Planejamento Pedagógico, Inclusão, Formação Docente, PIBID.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um processo complexo que exige a articulação entre teoria e prática, especialmente no contexto da Educação Básica. Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que valoriza a mediação social no desenvolvimento

¹Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal - TO, Bolsista do Pibid-Pedagogia, endereço eletrônico: keslen.suianne@mail.uft.edu.br

²Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal - TO, Bolsista do Pibid-Pedagogia, endereço eletrônico: gislayne.dantas@mail.uft.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professora do Magistério Superior Federal na Universidade Federal do Tocantins – UFT no curso de Pedagogia, Docente Orientadora do PIBID-Pedagogia – Câmpus Universitário Miracema. Endereço eletrônico: lmouroa@uft.edu.br





humano e da visão da educação de Freire (1996), que defende uma educação dialógica e emancipadora, compreende-se que a atuação docente deve ir além da transmissão de conteúdos, envolvendo intencionalidade pedagógica, escuta ativa e compromisso com a transformação social.

Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em turmas do sistema municipal de ensino da rede pública de Miracema do Tocantins/TO. A pesquisa teve como foco os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as aprendizagens construídas a partir da observação e intervenção pedagógica. Justifica-se a relevância desta investigação pela necessidade de compreender de que modo as práticas pedagógicas se articulam — ou deixam de se articular — aos princípios formativos da docência, influenciando diretamente na qualidade do processo educativo e na construção da identidade profissional dos futuros professores. Investigar essas articulações é essencial para apreender como a formação inicial contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e socialmente comprometidas, capazes de sustentar uma educação pública de qualidade e orientada por valores éticos e emancipatórios.

O objetivo central foi analisar como a vivência no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de competências docentes, especialmente no que se refere ao planejamento, à comunicação com os alunos e ao uso de recursos pedagógicos. A metodologia adotada envolveu observação participante, registros reflexivos e intervenções planejadas coletivamente, permitindo uma aproximação crítica da realidade escolar.

Ao longo das observações evidenciamos fragilidades na organização do trabalho pedagógico dos professores regentes, especialmente quanto à ausência de um planejamento sistemático e à execução de atividades desprovidas de intencionalidade formativa clara para com os alunos. Observou-se, ainda, que práticas de caráter autoritário são corriqueiras no ambiente da sala de aula, o que tende a gerar medo, retraimento e passividade entre os estudantes. Ao utilizarmos estratégias baseadas na escuta, no diálogo e no incentivo à participação nos momentos de observação-participativa, verifica-se o favorecimento, o engajamento, a autonomia e o protagonismo estudantil. Constatou-se também que o uso de tecnologias educacionais permanece limitado, tanto por dificuldades técnicas quanto pela falta de familiaridade e apropriação pedagógica dos docentes em relação aos recursos digitais, o que evidencia a necessidade de maior investimento em formação continuada e em práticas inovadoras que integrem criticamente as tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.



METODOLOGIA

A construção deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e de pesquisa-ação, orientada pela compreensão do conhecimento como um processo dinâmico, reflexivo e transformador. O percurso metodológico foi delineado com o propósito de analisar e interpretar as práticas formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especialmente na etapa da Educação Infantil, em suas dimensões pedagógicas, formativas e humanas.

As observações ocorreram em uma escola pública municipal de Miracema do Tocantins -TO, em uma turma composta por 20 crianças matriculadas, com frequência média de 16 alunos. O acompanhamento foi registrado de maneira sistemática por meio de um diário de campo, instrumento que possibilitou documentar, de forma contínua e reflexiva, as práticas pedagógicas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Durante o período de acompanhamento, foram registradas atividades diversas, como momentos de acolhimento, contação de histórias e pintura, que, embora tenham despertado o interesse de parte do grupo de crianças, revelaram também comportamentos de dispersão e desatenção. Vislumbra-se por meio das observações-participativas que as atividades docentes aplicadas às crianças da pré-escola não evidenciavam práticas pedagógicas planejadas, intencionais e que fossem capazes de incluir os diferentes ritmos, estilos e interesses de aprendizagem dos infantes.

Em diversos momentos, as ações docentes limitaram-se a propostas pseudolúdicas desprovidas de objetivos educacionais claros, como a simples distribuição de massinha sem mediação ou finalidade formativa. A ausência de intencionalidade compromete o potencial pedagógico dessas experiências, reduzindo-as a atividades recreativas e evidenciando lacunas no planejamento didático. A falta de organização, por parte da professora regente, também se manifestou em situações nas quais o uso excessivo de dispositivos móveis pelo docente, para solução de problemas pessoais, interfere na dinâmica das aulas e na atenção às necessidades das crianças.

Em uma situação específica, a ausência da professora regente exigiu que os bolsistas do PIBID assumissem a condução da turma de forma improvisada, sem acesso a um plano de aula prévio. Essa circunstância revelou tanto os desafios enfrentados na rotina escolar quanto a importância da formação prática dos licenciandos para desenvolver autonomia, capacidade de adaptação e tomada de decisão em contextos reais de ensino.

Apesar das limitações observadas, também, foram identificadas práticas promissoras, como o uso de blocos de madeira no trabalho com noções numéricas e espaciais, e atividades





musicais que favoreceram a socialização e o desenvolvimento da linguagem oral. Entretanto, também se constatou a exclusão de algumas crianças em momentos de apresentações públicas, como ensaios musicais, revelando práticas pouco inclusivas e com potencial de gerar sentimentos de desvalorização, o que reforça a necessidade de um olhar pedagógico mais sensível e equitativo.

A interação entre professores e alunos também foi objeto de análise. Notou-se, em alguns momentos, conduta rígida e pouco responsiva às necessidades básicas das crianças, como a permissão para ir ao banheiro, o que indica a persistência de práticas autoritárias que limitam a autonomia e o bem-estar infantil. Em contrapartida, a atuação das bolsistas do PIBID-Pedagogia mostrou-se significativa em diversos momentos de organização e condução das atividades, contribuindo para o engajamento, a socialização e o desenvolvimento das crianças. Por meio de uma postura acolhedora, sensível e propositiva, as bolsistas conseguiram estabelecer vínculos de confiança com o grupo, o que se refletiu na conquista da disciplina, da participação espontânea e da atenção voluntária das crianças durante as atividades. Essa mediação pedagógica, pautada no diálogo e na escuta, evidenciou o potencial formativo do PIBID-Pedagogia ao promover experiências concretas de ensino-aprendizagem baseadas na interação e na mediação intencional.

Além disso, foram observadas dificuldades de aprendizagem em conteúdos fundamentais, como o reconhecimento de números e formas geométricas, sinalizando a urgência de intervenções pedagógicas mais sistemáticas e contextualizadas. A escassez de materiais didáticos e de recursos tecnológicos configurou-se como um obstáculo adicional à implementação de práticas mais qualificadas e inovadoras.

As evidências coletadas nas observações-participativas reforçam a importância de um planejamento pedagógico consistente e intencional, visando ações inclusivas que considerem as singularidades de cada criança. Identificou-se que a ausência desses elementos compromete a qualidade do processo educativo e o desenvolvimento integral dos alunos, tornando imprescindível o investimento em formação continuada para os professores regentes além do apoio do sistema municipal de ensino para o aprimoramento das práticas docentes e a superação dos desafios da escola pública.

Do ponto de vista teórico-metodológico, Lakatos e Marconi (1991) afirmam que o primeiro passo para o conhecimento científico é diferenciá-lo de outros tipos de saberes. Para Ferrari (1982, p. 8), a ciência consiste em “[...] um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”. O ato de conhecer, portanto, ultrapassa a simples observação de fenômenos no





ambiente da sala de aula: implica interpretação, diálogo e intencionalidade, reconhecendo o conhecimento como processo inacabado e construído Socialmente.

Esta pesquisa de caráter qualitativo, conforme Minayo (2001), parte da compreensão de que a realidade social e educativa é construída nas relações entre sujeitos. Essa abordagem foi fundamental para interpretar o PIBID como um espaço vivo de formação inicial docente, permeado por experiências, desafios e aprendizagens compartilhadas. As narrativas e registros produzidos no diário de campo foram, assim, compreendidos não apenas como dados empíricos, mas como expressões de um processo formativo coletivo.

A dimensão bibliográfica e documental da pesquisa envolveu a consulta a obras teóricas, legislações, projeto político-pedagógico, documentos norteadores curriculares e documentos orientadores do PIBID, o que possibilitou construir um referencial sólido para sustentar as análises e compreender o papel da supervisão e da docência na escola pública à luz das políticas de formação docente.

Por fim, a essência metodológica deste relato de experiência ancora-se na pesquisa-ação, entendida, conforme Matos e Lerche (2001), como uma metodologia participativa que articula compreensão, conhecimento e compromisso com a transformação da realidade observada. Essa modalidade não se limita à observação da prática, mas propõe intervenções colaborativas e reflexivas, visando à melhoria dos processos educativos.

A pesquisa-ação desenvolveu-se em um ciclo contínuo de planejamento, diagnóstico, ação, observação e reflexão (Matos; Lerche, 2001), diretamente articulado às ações do PIBID. O planejamento ocorreu na elaboração coletiva de cronogramas, estudos teóricos e planos de aula; o diagnóstico, por meio das observações de campo e discussões sobre os desafios pedagógicos; e a ação, nas regências e intervenções conduzidas pelos licenciandos com o acompanhamento da professora supervisora e da docente orientadora, com o propósito de contribuir para a melhoria da gestão da sala de aula e para o aprimoramento das aprendizagens na educação básica.

As observações e reflexões foram continuamente retomadas nos encontros formativos realizados na universidade, momentos em que os bolsistas revisitaram suas experiências, reformularam estratégias e ampliaram suas compreensões sobre o fazer docente. Essa dinâmica colaborativa configurou-se como uma experiência formativa integral, que ultrapassa o domínio técnico e alcança dimensões éticas, afetivas e epistemológicas da docência.

Conforme Tartuce (2006), o conhecimento é sistemático e ordenado logicamente, mas também é fruto da vivência humana, do agir e do refletir. Assim, o percurso metodológico aqui descrito reafirma o compromisso com uma formação docente que integra razão e





sensibilidade, teoria e prática, ação e reflexão, fortalecendo o sentido transformador da educação e o papel do PIBID na constituição de professores críticos, criativos e socialmente comprometidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A vivência descrita evidencia que o cotidiano da Educação Infantil requer muito mais do que presença física e boa vontade. Cuidar e educar crianças pequenas é um exercício que demanda sensibilidade, intencionalidade e profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. Conduzir uma turma, especialmente em situações imprevistas, exige preparo emocional e pedagógico, capacidade de escuta e discernimento para transformar desafios em oportunidades de aprendizagem. A ausência de planejamento e a recorrência a estratégias de controle tradicionais revelam o quanto a prática pedagógica, quando dissociada de uma base teórica sólida, tende a se tornar apenas reativa, respondendo aos comportamentos em vez de compreendê-los. É justamente nesse contexto que se reafirma a importância de uma atuação docente pautada pela ética, pela escuta atenta e pela consciência de que educar é um ato formador e humanizador, que envolve reconhecer cada criança como sujeito ativo, sensível e pleno de potencialidades.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço (Freire, 1996, p.53).

A citação acima revela que ensinar ultrapassa o ato de transmitir conteúdos: é um compromisso ético e humano com o outro, uma escolha cotidiana por práticas que expressem respeito, sensibilidade e intencionalidade. A tentativa observada de realizar uma atividade simples para conhecer os alunos, seguida pela liberação para brincadeiras livres com blocos de montar, evidencia a ausência de mediação pedagógica significativa por parte do professor regente, capaz de transformar o brincar em aprendizagem e a convivência em experiência formativa.

A dispersão das crianças e a dificuldade de engajamento observadas não são sinais de desinteresse, mas indícios de que o processo educativo requer direção, escuta e sentido. Quando não há planejamento nem intencionalidade, o potencial formativo das experiências se dilui, e a ação pedagógica perde sua força de construção de conhecimento. Educar, especialmente na infância, significa reconhecer essa etapa como tempo de descoberta e de





construção de sentidos, e não apenas como um período a ser preenchido com “*coisas de criança*”⁴. É preciso que o professor atue como mediador atento, capaz de planejar experiências que convoquem a curiosidade, a imaginação e o pensamento, garantindo que cada momento vivido na escola seja, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (Vygotsky, 1998, p.61-62.).

A Psicologia Histórico-Cultural evidencia que a escola tem papel fundante no desenvolvimento psíquico e social no desenvolvimento humano. No entanto, para que ela cumpra sua função social de maneira plena, é necessário que o ensino seja orientado pelo conhecimento do nível real para se alcançar o nível potencial de desenvolvimento dos alunos (Vygotsky, 1998). À luz dessa compreensão, a observação da condução da turma evidencia a distância entre o ideal formativo e práticas cotidianas. O uso de comandos autoritários, como “*colocar a cabeça baixa*” para garantir o silêncio, revela uma abordagem que pouco dialoga com as necessidades da infância e com os princípios de uma educação mediada pelo respeito e pela escuta. Estratégias de contenção e controle, quando substituem o diálogo e a intencionalidade pedagógica, limitam o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

A infância requer práticas educativas que acolham seus tempos, ritmos, curiosidades e formas singulares de expressão. Quando essas dimensões são ignoradas, o processo educativo perde sua potência transformadora, tornando-se mero exercício de disciplina e obediência. Educar crianças pequenas é, acima de tudo, construir com elas experiências de sentido, nas quais o aprender se entrelaça com o brincar, o imaginar e o conviver. É nesse encontro entre afeto, escuta e intencionalidade que a escola se torna, de fato, um espaço de desenvolvimento e de humanização.

A ausência de um plano de aula e a condução improvisada das atividades revelam uma lacuna grave no processo de planejamento pedagógico. A falta de estrutura compromete a organização do trabalho e evidencia o quanto o planejamento é indispensável para garantir experiências educativas significativas (Libâneo, 1994). Planejar não é apenas prever ações, mas refletir sobre elas, considerando o contexto social, cultural e político em que se inserem.

⁴ Fala de uma professora regente da educação infantil.



Sem essa reflexão, a prática docente corre o risco de reproduzir modelos autoritários e desarticulados da realidade dos alunos.

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar objetivos, conteúdos, métodos estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência per-manente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (Libâneo, 1994, p.222)

A entrada da criança na Educação Infantil marca não apenas o início de sua trajetória escolar, mas também uma profunda reorganização de seus vínculos afetivos e sociais. As observações realizadas na escola municipal miracemense revelam que esse momento exige práticas pedagógicas que vão além de práticas descompromissadas: é necessário planejamento, escuta e intencionalidade para que a criança desenvolva suas funções psicológicas superiores. A dispersão durante atividades, a falta de estrutura e a exclusão em momentos coletivos indicam que, quando essa etapa não é conduzida com sensibilidade e propósito, o processo de socialização se fragiliza.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2018, p.36).

A necessidade constante de impor silêncio e controle revela um ambiente pouco acolhedor, onde as necessidades emocionais e expressivas das crianças são frequentemente ignoradas. Sem vínculo afetivo, não há curiosidade; sem acolhimento, não há abertura para o conhecimento. À luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1995), o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sem interação com o outro, sendo a relação entre professor e aluno o espaço privilegiado em que o desenvolvimento se realiza.

A afetividade, nesse sentido, não é um elemento secundário, mas parte constitutiva do processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1995), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — como atenção, memória e pensamento — depende da mediação





social e emocional estabelecida nas interações. Assim, a qualidade das relações no ambiente escolar tem impacto direto na formação das crianças: relações baseadas no medo ou na coerção bloqueiam o pensamento criativo, enquanto vínculos afetivos e interações dialógicas potencializam o desenvolvimento e ampliam a capacidade de aprender.

A motivação para aprender está, portanto, profundamente ligada à presença do outro, aquele que acolhe, escuta e valoriza a expressão infantil. Escuta ativa, empatia e reconhecimento das emoções constituem os alicerces de uma prática pedagógica humanizadora, capaz de unir razão e sensibilidade na mediação do conhecimento (Wallon, 1941).

Quando esses aspectos são negligenciados, o processo educativo se fragmenta e se torna mecânico, distante e pouco significativo. A escola, então, deixa de cumprir sua função de promover o desenvolvimento integral e se converte em um espaço de silenciamento. Educar, sob a ótica histórico-cultural, é criar condições para que o sujeito se desenvolva nas relações e pela linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou uma experiência formativa que ultrapassa os limites da teoria, permitindo-nos compreender, na prática, as nuances e os desafios do trabalho docente na Educação Infantil. Ao adentrar o cotidiano de uma escola pública municipal em Miracema do Tocantins, fomos convidados a observar com olhar sensível e crítico os cenários reais que constituem o fazer pedagógico. Essa imersão nos permitiu reconhecer que a escola é um espaço vivo, onde o ensino e a aprendizagem se entrelaçam às emoções, às relações humanas e às condições materiais que as sustentam.

A análise dos registros sistematizados no diário de campo evidenciou que compreender a prática pedagógica requer mais do que observação técnica: exige planejamento intencional para a formação integral das crianças. Nesse sentido, os registros não foram tratados como simples dados, mas como expressões de uma vivência compartilhada — um campo de sentidos onde teoria e prática se encontram e se transformam mutuamente.

Em diversos momentos, notou-se a falta de mediação pedagógica — por exemplo, na distribuição de materiais como massinha de modelar sem orientação clara ou propósito educativo. Tal ausência comprometeu o potencial formativo das atividades, reduzindo-as a práticas recreativas sem significado. Conforme Vygotsky (1998), o aprendizado escolar deve antecipar e impulsionar o desenvolvimento, e não se limitar ao que a criança já domina. Para





tanto, o professor precisa atuar como mediador do conhecimento, criando situações intencionais que estimulem a curiosidade, a imaginação e o pensamento simbólico.

A condução da turma por meio de comandos de controle, revelou um modelo de ensino centrado na obediência e pouco sensível às necessidades infantis. Outro aspecto preocupante observado foi a exclusão de algumas crianças em atividades coletivas, como ensaios musicais e apresentações públicas. Tais condutas ferem os princípios da educação inclusiva e podem gerar sentimentos de rejeição e desvalorização, prejudicando o desenvolvimento emocional e social das crianças. Para Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem, e o testemunho ético do professor está no modo como acolhe e reconhece o outro como sujeito de direito e de voz.

As evidências também apontaram fragilidades no planejamento docente e na gestão da sala de aula, especialmente em situações de improviso. As dificuldades de aprendizagem em conteúdos básicos — como o reconhecimento de números e formas geométricas — associadas à escassez de materiais didáticos devidamente direcionados reforçam a necessidade de políticas institucionais que apoiem o trabalho docente. A vivência na escola demonstrou, que a afetividade e a escuta, são componentes estruturantes da aprendizagem, pois possibilitam que o aluno se sinta seguro para explorar, imaginar e aprender (Vygotsky, 1995). Quando essas dimensões são negligenciadas, o ensino se torna mecânico e o ambiente escolar deixa de ser um espaço de humanização.

Diante desse cenário, reafirma-se que a Educação Infantil não pode ser reduzida a um espaço de controle e improviso. É preciso reconhecer essa etapa como um momento fundante da formação humana, em que se constroem os primeiros vínculos com o conhecimento, com o outro e com o mundo. Cabe à escola promover experiências significativas, que respeitem a infância em sua essência — como tempo de brincar, de imaginar e de aprender —, garantindo às crianças o direito de viver uma educação pautada no cuidado, na intencionalidade e na sensibilidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada pelos bolsistas-pibidianos em uma escola pública na etapa da Educação Infantil evidenciou a complexidade e os desafios que permeiam o cotidiano escolar. A imersão no ambiente educativo permitiu uma compreensão mais profunda sobre o papel do professor enquanto mediador do conhecimento e agente transformador da realidade, reafirmando a importância de articular teoria e prática na formação docente.





As observações-participativas realizadas revelaram que a ausência de planejamento intencional e a falta de clareza nos objetivos pedagógicos comprometem significativamente o desenvolvimento integral das crianças. Atividades desprovidas de mediação e propósito educativo mostraram-se insuficientes para promover a aprendizagem, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada em princípios teóricos sólidos e orientada por uma visão crítica da educação.

Ao mesmo tempo, a experiência possibilitou reconhecer o potencial transformador de práticas pautadas na escuta, no acolhimento e na valorização da infância como fase essencial de construção de sentidos e identidades. Ficou evidente que o vínculo afetivo e o ambiente acolhedor são condições indispensáveis para a motivação e o engajamento das crianças, aspectos amplamente defendidos por autores como Freire (1996), Vygotsky (1998) e Wallon (1941).

Por fim, conclui-se que o PIBID se configura como um espaço formativo essencial para o aprimoramento da prática docente dos futuros docentes que atuarão na Educação Infantil, pois possibilita a vivência concreta das dinâmicas escolares e estimula a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Essa aproximação entre teoria e prática fortalece a construção da identidade profissional dos futuros professores, preparando-os para atuar com sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético frente aos desafios da educação básica.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Pedagogia do Câmpus de Miracema pela valiosa oportunidade concedida aos acadêmicos. Participar deste programa tem sido uma experiência enriquecedora, que nos permite ampliar nosso olhar sobre a realidade escolar e compreender, de forma mais profunda, os desafios e as possibilidades que envolvem o cotidiano da educação básica. O PIBID tem sido essencial para aproximar a teoria aprendida na universidade da prática vivenciada nas escolas, contribuindo significativamente para nossa formação como futuros educadores.

Agradecemos também, de maneira especial, à professora doutora Kethlen Leite de Moura-Berto, coordenadora do núcleo de Pedagogia do PIBID em Miracema. Sua dedicação, presença constante e orientação cuidadosa foram fundamentais ao longo de todo o processo. A professora Kethlen sempre esteve disponível para nos apoiar, esclarecer dúvidas e nos conduzir com sabedoria, ajudando-nos a enxergar a escola com mais sensibilidade, responsabilidade e compromisso. Seu exemplo como educadora nos inspira a seguir com mais





confiança e preparo em nossa trajetória profissional. Somos profundamente gratos por todo o conhecimento compartilhado e pelo incentivo contínuo que recebemos.

Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

FERRARI, Maria Luíza de Almeida. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Atlas, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MATOS, Elba Siqueira de Sá Barreto de; LERCHE, Luiz Roberto de Paula. *Pesquisa-ação: fundamentos e práticas*. Brasília: Líber Livro, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

TARTUCE, Gisela Sampaio da Cruz. *Conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento humano*. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1941.

